

小学校「外国語活動」への文字および 初期読み指導導入に対する教員意識

池 田 周

1. 本論の目的と研究課題

平成23年度の新学習指導要領施行により小学校に週1回の「外国語活動」が導入された。「外国語活動」は教科の位置づけではないが、「英語を取り扱うこと」を原則とし、目標として「外国語を通じて、言語や文化について体験的に理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませながら、コミュニケーション能力の素地を養う」ことを掲げている。特に音声によるコミュニケーションに焦点が当てられているため、「アルファベットなどの文字や単語の取扱い」については、「児童の学習負担に配慮しつつ、音声によるコミュニケーションを補助するものとして用いる」ことが求められている。しかし現在、児童が日常生活で英語の文字に触れる機会が多いことを考慮すると、「外国語活動」において今後、積極的に文字を取り入れることも必要ではないかと考えられる。

本研究は、日本の小学校教員を対象としたアンケート調査を通して、特に文字や初期読み技能の扱いとそれらに対する小学校教員の意識を明らかにすることを目的とする。具体的な研究課題は以下の通りである。

1. 文字や初期読み技能を扱う活動の実施状況、およびそれらの活動に対する、以下3つの観点から見た教員の信念 (beliefs) はどのようなものか
 - (a) 児童にとっての重要度
 - (b) 教師にとっての指導の困難度
 - (c) 児童にとっての活動の負荷
2. 文字や初期読み技能の導入に対する教師の信念 (beliefs) や原則 (principles) はどのようなものか

3. 過去に英語教育研究指定を受けたことのある小学校（Designated Schools: 以下 D）と指定経験のない小学校（Non-Designated Schools: 以下 ND）との間で教員の文字や初期読み技能の指導に対する意識に違いがあるか

2. 「教員意識」と指導実践

小学校教員の英語教育に対する意識を把握することは、「外国語活動」において実際にどのような指導が行われるかを理解することにつながる。Borg (2003) によると、「教員意識 (teacher cognition)」とは “the unobservable cognitive dimension of teaching—what teachers know, believe, and think” (p. 81) であり、教員意識の研究対象には教員がもつ意識そのものだけでなく、それが教室現場における教師の行動にどのような影響を及ぼすかも含まれる。本論では包括的概念である「教員意識 (teacher cognition)」に加え、適宜「信念 (beliefs)」と「原則 (principles)」という、より具体的な用語を用いて論じる。

教員の信念 (teacher beliefs) は教員意識 (teacher cognition) としばしば同義的に用いられる。主として教師の教室内での指導実践の源となり、“the information, attitudes, expectations, theories, and assumptions about teaching and learning” (Richards, 1998, p. 66) などから構成される。先行研究の中には beliefs を、立証され慣習的に受け入れられた事実としての knowledge と区別する見解もある (Ernest, 1989; Nespore, 1987) が、より近年の研究動向としては、教室内でのある出来事が “what the teacher knows”、“what the teacher believes”、さらに “what the teacher believes s/he knows” のいずれによるのかは明らかではないため (Woods, 1996, p. 194)、beliefs と knowledge は “inextricably intertwined” (Pajares, 1992, p. 325) とみなす立場が多い。指導実践に関する beliefs は、指導方法や学習プロセスに関する教師個人の率直な考えや判断を反映しており、“tend to be experientially informed and appear to become deeply held and largely context-independent” (Breen, Hird, Milton, Oliver, & Thwaite, 2001, p. 472) という特徴をもち、教師の教室実践や意思決定に影響を及ぼす (Richards & Lockhart, 1994) ものである。

一方、教員の指導に関する原則 (principles) は beliefs とは別個の心理的構

成概念とみなされ、教師の *beliefs* とその教師が特定の指導状況で特定の学習者クラスに対して行う意思決定と行動の間の仲介をする働きをもつと考えられている (Breen et al., 2001)。principles の形成は *beliefs* に導かれ、*beliefs* はある程度 principles に反映されるが、principles はさらに教師が実際に指導を行っている現場の特徴、制限、あるいは要求などにも影響を受け得るものである。

3. アンケート調査

3.1. 実施方法

アンケートは郵送法により、平成22年5月18日～6月30日にかけて行われた。調査対象は、研究課題に従って教員意識を学校タイプの違いの観点から比較するため、D、ND からそれぞれ500校の教員とした。D は文部科学省による2008年度までの研究指定校リストに含まれていた614校から、客観性を高めるためランダム法を用いて抽出した (Bryman, 2008; Cresswell, 2009)。また ND は、学校規模や地域性などの観点からサンプルを日本の小学校全体の縮図に近づけるために、全国22,000以上の小学校全体からではなく、「平均的な県」としてマーケティング調査などの対象とされることの多い静岡県 の全532校から D と分校を除いたものからランダムに500校を抽出した。それぞれの小学校にアンケート用紙1枚 (Appendix 1 参照) と返信用の切手付き封筒を、調査の趣旨およびデータの取り扱いが調査研究目的に限られること、返送期限などを記した実施依頼書と共に一斉に発送した。研究倫理の観点から、アンケートは無記名式とした。なお、本アンケートが実施されたのは、「総合的な学習の時間」の中の「英語活動」から「外国語活動」への移行期間であったため、アンケート本文では「英語教育」に統一した。以下の分析、考察の中でも特に区別しない限り、この用語を用いる。

3.2. データ分析

返送されたアンケートは合計398枚 (回収率39.8%) であり、学校タイプ別内訳は D が237枚 (47.40%)、ND が161枚 (32.20%) であった。近年の小学校を対象としたアンケート調査数の多さや他の同規模の調査と比較しても、こ

の回収率は妥当なものと言える。分析に際して D、ND 別に通し番号を付け、それに従って結果の記述まで一貫して管理した。回答者の学校タイプや英語教育の実施状況に関するデータ、および記号選択式の調査項目の有意性の検証などの統計分析には IBM SPSS Statistics 19を用いた。また記述式項目の分析は、本研究で作成したコードに従って教員の回答を分類し、それを数値化して統計処理を行った。

3.3. 結果

3.3.1. 回答教員データ

本論では紙面の都合上、概略のみを述べる。回答教員の平均年齢は D、ND とも40～44歳であり、女性の割合が高い（D: 53.39%、ND: 58.13%）。全体の年齢構成を含め、これらは2010年の全国小学校教員のデータ〔平均年齢（男：44.3歳、女：45.2歳）、男女比（男：38.1%、女：61.9%）〕（文部科学省 2010）と類似する。

担任クラスの学年については、D 23名、ND 15名の教員が「担任なし」と回答したが、担任をもつ教員のうちほとんど（D: 90.19%、ND: 93.16%）が調査実施翌年度より「外国語活動」が導入される5、6年いずれかのクラスの担任であった。

英語教育を担当する学年については、2つの傾向性がうかがえた。(1)担任クラスの学年が中学年（3、4年）または低学年（1、2年）である教員はその学年の英語教育を担当している場合が多く、他の学年で英語を指導することはほとんどない。(2)担任クラスの学年が5、6年いずれかの教員は、その学年に加えて他の高学年、さらに中・低学年の英語教育を担当している場合が多い。

小学校での英語教育経験年数については、Dの教員の多く（66.38%）が1～6年である一方、NDの教員の多く（79.25%）は4年未満であった。概してNDの教員の方が英語教育の経験が短く（ $\chi^2 = 45.46, df = 4, p < .01$ ）、Dのみ年齢と英語教育経験との間にわずかな正の相関が見受けられた（ $r = .20, p < .01$ ）。

3.3.2. 学校データ

回答教員が属する小学校における英語クラスの平均児童数は27.26名（D: 26.05名、ND: 29.02名）であった。また学年別の英語教育実施状況は、Dでは5、6年で100%、中・低学年でも60%以上であった。一方、Dでは6年生で100%の実施率であったが、5年生では全161校のうち2校で未実施であった。中・低学年では概して、NDの英語教育実施校の割合がDの半分以下であった。年間英語授業数に関しても、Dの平均は「外国語活動」の時間数に当たる年間35時間に相当していたが、NDでは年に1回、月に1回程度という回答もあった。

また上述のように本調査が実施された年度は、「外国語活動」導入の前年度、「英語活動」からの移行期間の最終年度という特殊な状況であったため、アンケートには「英語教育の位置づけ」を問う項目を設けた。この結果を「英語教育カリキュラム」、「使用教材」、および「主たる授業担当者」に関する回答結果と照らし合わせるといくつかの傾向が明らかになった。

- (1) 8割近くの小学校で英語教育が「外国語活動」と位置づけられていた。新学習指導要領施行前年度において高い割合で「外国語活動」が前倒し実施されていたことが分かる。特に、『英語ノート 1 & 2』（当時）を教材として用いている学校においてこの傾向が高い。一方、3割強の小学校で英語教育がまだ「英語活動」とみなされており、一部の学校では「英語活動でもあり、外国語活動でもある」という過渡期特有の位置づけであることがうかがえた。
- (2) カリキュラムに関しては、「学校独自のものを採用」という回答が平均5割程度を占めた。同時に、2002年の「英語活動」導入時に発行された『小学校英語活動実践の手引き』（文部科学省 2001）に基づくカリキュラムに基づく学校も4割近くあり、そのほとんどが英語教育を「英語活動」と位置づけていた。用いる教材、カリキュラムが英語教育の位置づけに大きく影響を及ぼしていることが分かる。
- (3) 学校タイプに関わらず9割近くの小学校で『英語ノート 1 & 2』が教材として使用されていたが、これを担任教員やALTの作成した教材と組み合わせている学校もそれぞれ2割程度あった。特徴的であったのは、Dでは担任教師が作成した教材の使用率（40.08%）がND（24.22%）よりも高く、ND

ではALTが作成した教材の使用率（34.78％）がD（26.58％）よりも高かったことである。

- (4) 主たる指導者については、いずれの学校タイプでの担任教師が5割を超えており、続いてティームティーチングが多かった。教員の組合せとしては、「担任教員とALT」が7割を超え、「担任教員と日本人英語教員」は1割台であった。ALTが主たる指導者になっている小学校の割合がNDでは21.38％とD（6.84％）の3倍以上であった。NDではおよそ5校に1校がALT主導で英語の授業が行われているという実情は、(3)の「ALT作成教材の使用率の高さ」と共に、NDにおけるALTへの依存度の高さを裏づける。

3.3.3. Q1：小学校英語教育で用いられる活動およびそれらに対する教員の信念

Q1は小学校の英語教育で用いることができる具体的な以下14の活動や指導内容について、「実際に英語を扱う授業でその活動を用いることがあるかどうか」、さらにそれぞれの活動の「児童にとっての重要度」、「教員にとっての指導の困難度」、および「児童にとっての負荷の高さ」を答える問いである。14の活動には文字を扱って行われるものと、文字を扱わないものが混在していた。

1. 英語の歌を歌う
2. 英語のゲームをする
3. 英語圏の文化や生活様式、それらの日本との違いを学ぶ
4. 外国人と交流する機会をもつ
5. 英語の簡単な会話表現を練習する
6. 正確な英語の発音を身に付ける
7. 基本的な発音記号を学ぶ
8. 英語の文字と音の対応を学ぶ（フォニックスなど）
9. アルファベットの名前を読んで暗記する（*a*「エイ」、*b*「ビー」、*c*「シー」など）
10. 簡単な英語の単語やフレーズを見て発音できるようになる
11. 簡単な英語の単語やフレーズを見て書き写す
12. 簡単な英単語のスペリングを覚える
13. 簡単な英語の物語を聞く
14. 基礎的な英文法を学ぶ

Figure 1はそれぞれの活動を用いる学校の割合をD、ND別に示したもので

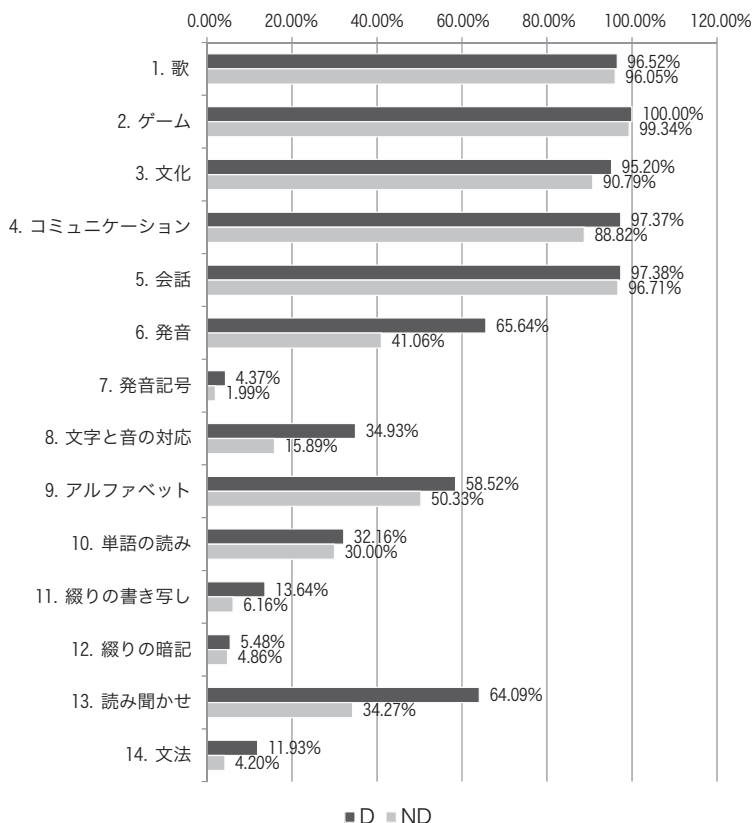


Figure 1: 活動の使用

ある。概して「外国語活動」学習指導要領の目的や内容に沿う活動（1〔歌〕、2〔ゲーム〕、3〔文化〕、4〔交流〕、5〔会話表現〕）がほとんどの学校で扱われ、4を除きDとNDの間で顕著な差はなかった。Dにおいて4〔交流〕の割合が高いのは、研究指定校という環境の影響と考えられる。次に使用率の高い活動は6〔発音〕、9〔アルファベット〕、13〔物語〕であった。反対に使用率の低い活動は7〔発音記号〕、11〔模写〕、12〔綴りの暗記〕、14〔文法〕であり、「教科としての英語」教育における学習内容に近い活動が「外国語活動」において避けられる傾向性が見られた。

学校タイプの違いでは、6つの活動がNDよりもDにおいて多く扱われており、この中には文字の使用に関わる8〔文字・音対応〕、11〔模写〕、14〔文法〕が含まれていた。文字を用いる活動については、D、NDいずれでも9〔アルファベット〕が5割以上、10〔文字を見て発音〕も3割以上の学校で扱われており、8〔文字・音対応〕もDの34.92%（NDは15.89%）で導入されていた。これらのことから、小学校英語教育では主として「外国語活動」の目的に沿った活動が行われる一方で、文字を含む様々な活動も取り入れられていることが明らかになった。

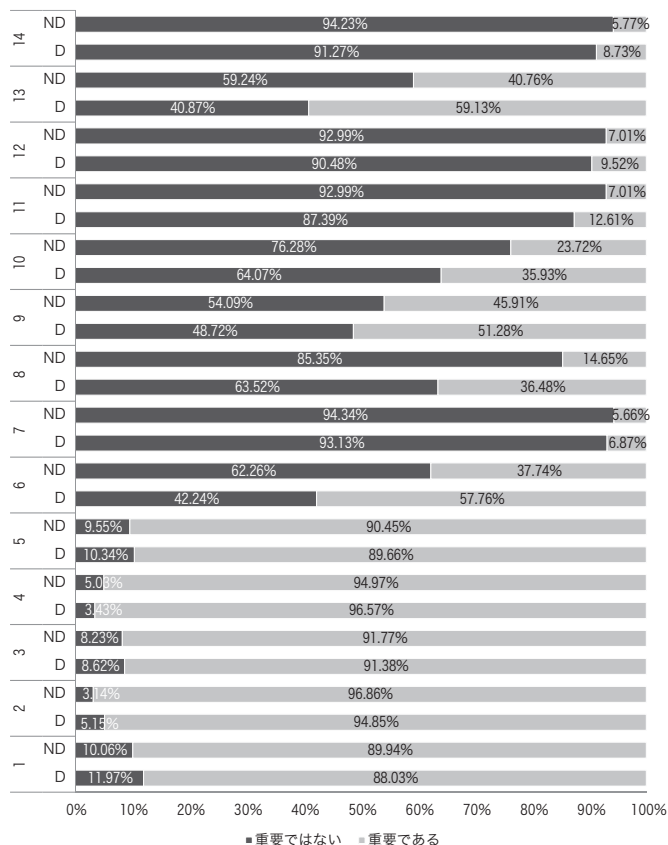


Figure 2: 児童にとっての活動の重要度

(a) 児童にとっての活動の重要度

「重要度」については「どちらでもない」という中間的な回答を避け、教員の態度を「重要」「重要ではない」のいずれかに大別して結果を考察するため、6 尺度の Likert Scale を用いた (Figure 2)。学校タイプに関わらず88%以上の教員が「重要」と考えている活動は 1 [歌]、2 [ゲーム]、3 [文化]、4 [交流]、5 [会話表現] であり、これらは「外国語活動」も目標に沿うだけではなく、ほとんどの教員が実際に指導しているものであった。一方 D、ND の77%以上の教員が「重要ではない」と答えた活動は、7 [発音記号]、11 [模写]、12 [綴りの暗記]、14 [文法] であり、これらは回答教員がほとんど扱わないと回答した活動と一致していた。さらに「活動の使用」と教員の考える活動の「重要度」、「困難度」、「負荷」との相関関係 (Table 1) から、「負荷」が活動の使用に負の影響を及ぼしている12、13、14を除き、他のすべての活動で「重要度」についての教員の信念が、その活動を実際の授業で用いるかどうかに関わる信条に最も強い正の影響を及ぼしていることが明らかになった。

また9 [アルファベット] について、D、ND いずれの教員の回答も「重要」と「重要ではない」に二分していたことから、「小学校英語教育において文字を指導する意義」について教員の信念が様々で、議論の余地のある活動である

Table 1: 活動の使用と教員意識との相関関係 (r)

	D			ND		
	重要度	困難度	負荷	重要度	困難度	負荷
1. 歌	.448 **	-.165 **	-.330 **	.468 **	-.171 *	-.239 **
2. ゲーム	.368 **	-.045	-.128	.368 **	-.045	-.128
3. 文化	.186 **	-.064	-.099	.442 **	-.174 *	-.162
4. コミュニケーション	.324 **	-.057	-.074	.388 **	-.315 **	-.111
5. 会話	.490 **	-.232 **	-.253 **	.335 **	.010	.000
6. 発音	.552 **	-.215 **	-.393 **	.493 **	-.062	-.296 **
7. 発音記号	.440 **	-.194 **	-.315 **	.512 **	-.102	-.424 **
8. 文字と音の対応	.602 **	-.402 **	-.494 **	.526 **	-.389 **	-.161
9. アルファベット	.629 **	-.380 **	-.484 **	.603 **	-.312 **	-.363 **
10. 単語の読み	.581 **	-.318 **	-.509 **	.590 **	-.259 **	-.458 **
11. 綴りの書き写し	.462 **	-.247 **	-.373 **	.405 **	-.060	-.362 **
12. 綴りの暗記	.352 **	-.099	-.247 **	.384 **	.033	-.506 **
13. 読み聞かせ	.558 **	-.290 **	-.474 **	.503 **	-.308 **	-.547 **
14. 文法	.555 **	-.179 **	-.050	.385 **	-.070	-.410 **

* $p < .05$ ** $p < .01$

ことが分かる。

(b) 教員にとっての活動の困難度

教員にとって指導が「困難」と感じる活動については、実際に対象となる活動を扱ったことのない、または不慣れな回答者がいることを考慮して中間点を含めた7尺度のLikert Scaleを用いた（Figure 3）。60%以上の教員が「困難」と答えた活動は、6〔正確な発音〕、7〔発音記号〕、8〔文字・音の対応〕、11〔模写〕、12〔綴りの暗記〕、14〔文法〕であり、逆に「容易」と答えた教員

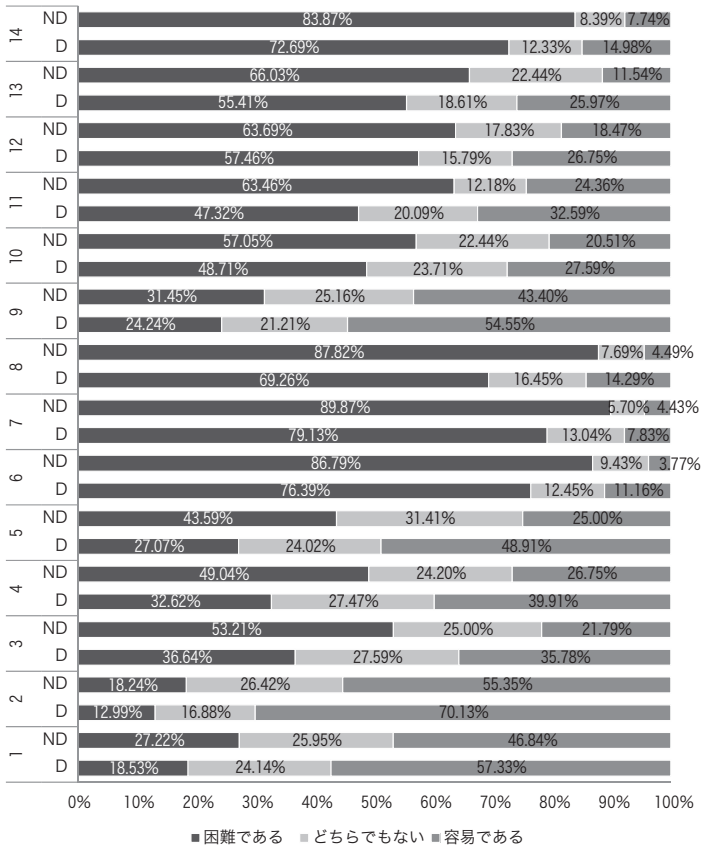


Figure 3: 教員にとっての活動の困難度

が顕著に多かったのは1〔歌〕と2〔ゲーム〕であった。これらのことから、授業で導入するために、教員が「発音や発音記号」、「文字素・書記素対応」、「英文法」など英語に関する専門知識をもつことが必要となる活動が「困難」と判断される傾向性がうかがえた。また、NDよりもDの教員の方が、すべての活動について「困難」と回答する割合が低かった。これは研究指定による研修や実践的取組みの多さの影響と考えられ、小学校英語教育に関する教師教育の必要性を示唆する結果である。

(c) 児童にとっての負荷

「負荷」についても7尺度のLikert Scaleが用いられた (Figure 4)。結果から、3〔文化〕、4〔交流〕、5〔会話表現〕、および9〔アルファベット〕について25%近くの教員が中間の選択肢4を答えており、特に3、4、5は「困難度」についても同程度の「どちらでもない」という回答が得られた。これらの活動はほとんどの回答教員の学校で扱われていたが、個々の学校の環境や指導目標によって様々な形態をとり得るものである。そのため教員の各活動への関わり方や児童にとっての負荷の高さが異なることがあり得るため、判断に迷った教員が多かったと考えられる。

学校タイプに関わらず「負荷が低い」と判断される傾向にあったのは1〔歌〕、2〔ゲーム〕、3〔文化〕、4〔交流〕であり、その他の活動は「負荷が高い」と答えた教員の方が多かった。特に、7〔発音記号〕、12〔綴りの暗記〕、14〔文法〕は90%以上の教員が「負荷が高い」と回答しており、教員は、児童に規則やシンボルの暗記を求める活動に対して負荷が高いと感じる傾向があることを示している。また、これらの活動は文字の使用につながり易いものである。さらに学校タイプ間で比較すると、3、6、8、13、14の活動について、NDにおいてDよりも「負荷が高い」という回答の割合が高かった。「活動の使用率」の結果と照らし合わせると、NDの教員はこれらの活動を授業で扱うことにより児童への負荷が高まることを非常に懸念し、この慎重さが活動の回避につながったことが推察できる。

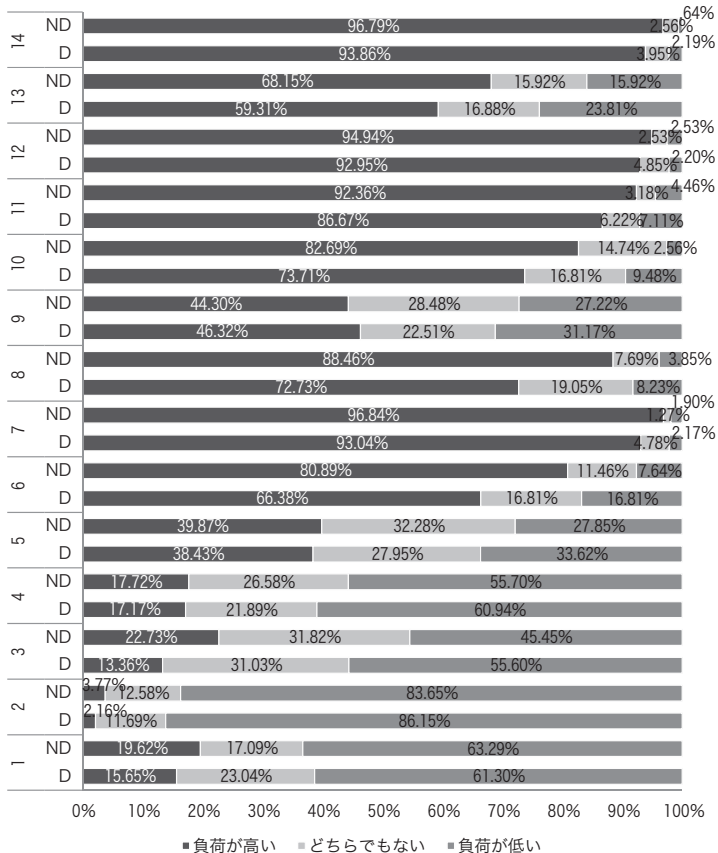


Figure 4: 児童にとっての活動の負荷

3.3.4. Q2：活動導入時の文字提示

これまでの結果から、概して文字使用につながり得る活動は使用率が低く、児童にとって重要度が低く、教師にとって指導がより困難で、かつ児童の学習負荷が高いと教員に判断される傾向にあることが分かった。そこで、上記質問項目で提示した14の活動のうち文字使用に関わる6つに、「教室などにおける英語の雰囲気づくり」、「英語活動におけるローマ字使用」の観点を含めた計8つの活動について、それらの活動を「使用する」と答えた教員のうち、「その

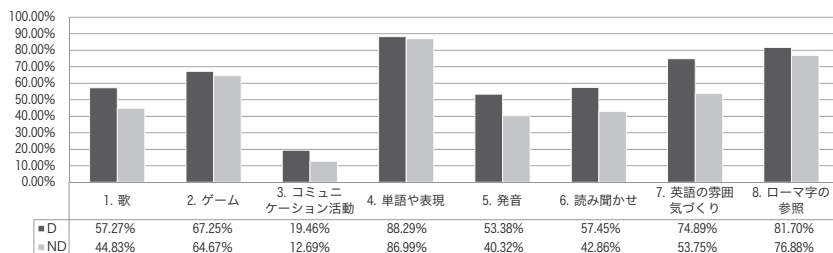


Figure 5: 活動導入時の文字提示

導入時に文字を扱う」と回答した割合をまとめた (Figure 5)。

結果から、すべての活動でDの教員がNDより高い割合で文字を導入していることが分かった。%値上は学校タイプで10%以上の差がある活動が多いものの、顕著な差が得られたのは1〔歌〕($t(364) = 2.34, p < .05$)と7〔英語の雰囲気づくり〕($t(308.97) = 4.34, p < .01$)のみであった。元々それらの活動を行う教員自体が少なかったために有意差につながらなかったと考えられる。また3〔コミュニケーション活動〕導入時の文字使用の低さからは、「活動の行い方などの説明は文字を使用せずに行うが、その活動のために必要な単語や表現の導入(4)はD、NDとも85%以上の学校で文字を提示しながら行う」という状況がうかがえる。「外国語活動」の指導内容の1つである「言語」の指導、すなわち、コミュニケーションのための単語や表現の導入がほとんどの学校で文字を提示して行われていることや、歌やゲームなどもっとも頻繁に行われている活動、さらには絵本の読み聞かせにおいても児童が文字に触れているという結果は、小学校英語教育において、実際に「文字」が多様に扱われていることを示す。

3.3.5. Q3：小学校英語教育における文字の扱い方に対する教員意識

Q3は「小学校英語教育において文字はどのように扱われるべきか」に関する自由記述式の項目であった。回答を「文字を積極的に指導すべき」「部分的に指導すべき」「指導すべきではない」という観点から分類した結果 (Figure 6)、学校タイプ間で意見の分布が有意に異なっていた ($chi\ square = 9.97, df = 4$,

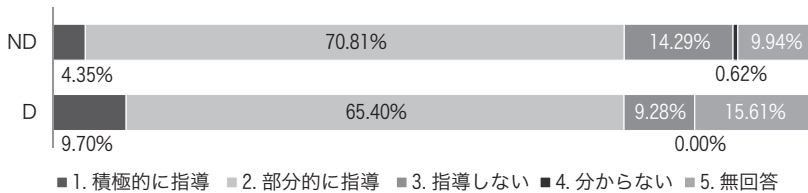


Figure 6: 文字の指導に対する意識

$p < .05$)。しかし、D、NDとも「文字の扱いを否定しないが条件つきで部分的に扱うべき」という意見が過半数を占め、これと「積極的指導」と合わせた「肯定的」な態度は75%近くになり、「指導すべきではない」という「否定的」態度を大きく上回った。一方、割合は低いながらも「積極的に指導」と答えた教員はDでNDの倍以上であった。すなわち、回答教員の4名のうち3名が文字の扱いに対して「肯定的」な意見を持ち、そのうちDには「積極的に扱うべき」という態度を明確に示した教員が多く、NDでは「条件つきで部分的に扱う」という慎重な意見と「扱うべきではない」という「否定的」な意見がより多いという結果であった。

また、本質問項目は自由記述式であったため、「部分的指導」の態度の教員のほとんどが「文字を扱う条件」や「文字の扱い方の具体例」を記述していた。また、「指導すべきではない」と答えた教員は「反対の理由」を述べていた。これらの記述をそれぞれコード化してまとめたのがFigure 7とFigure 8である。

「部分的」な文字の扱い方として最も多くの教員が示唆したのは、「歌やゲーム、表現の導入の際に絵カードに提示して、児童が自然に文字の形を認識するようにさせるのがよい」ということであったが、この意見を述べた教員のほとんどが「児童に負担にならない程度に」という条件を伴っていた。

全体的傾向をみると、「部分的な扱い方」についての教員の信念は学校タイプの影響を受けていた ($\chi^2 = 26.16, df = 15, p < .05$)。特にDの教員多く言及されたのは3〔文字の音やフォニックス〕($t(262.70) = 2.82, p < .01$)、4〔読み書き技能まで〕、7〔聞き取りは発音の手がかり〕、9〔簡単な読み〕($t(241.50) = 2.21, p < .05$)としての文字の扱いであり、一方NDでは5〔歌やゲームの中で〕の記述が多かった。Dの教員はNDよりも、将来的な英語の読

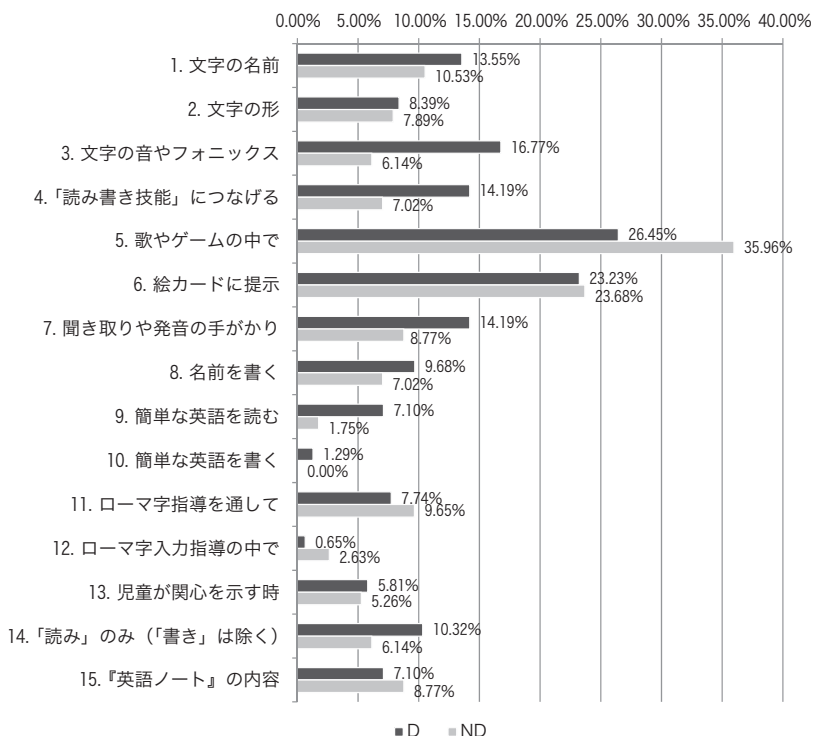


Figure 7: 「部分的指導」の具体例（複数回答）

み書き技能の発達につながる文字の指導に対して肯定的な信念をもつことが明らかになった。

一方、「文字を扱うべきではない」という教員 7 割が「文字は小学校英語教育の段階で必要ない、重要ではない」という信念を明確に述べていた。概して、小学校英語教育によって児童が英語嫌いになったり、困難を感じたりすることを懸念する記述が多かった。またこれらの理由には D、ND 間で有意な影響はみられず、文字の導入に否定的な教員は、学校タイプに関わらず、その負の影響について共通する見解をもつと言える。

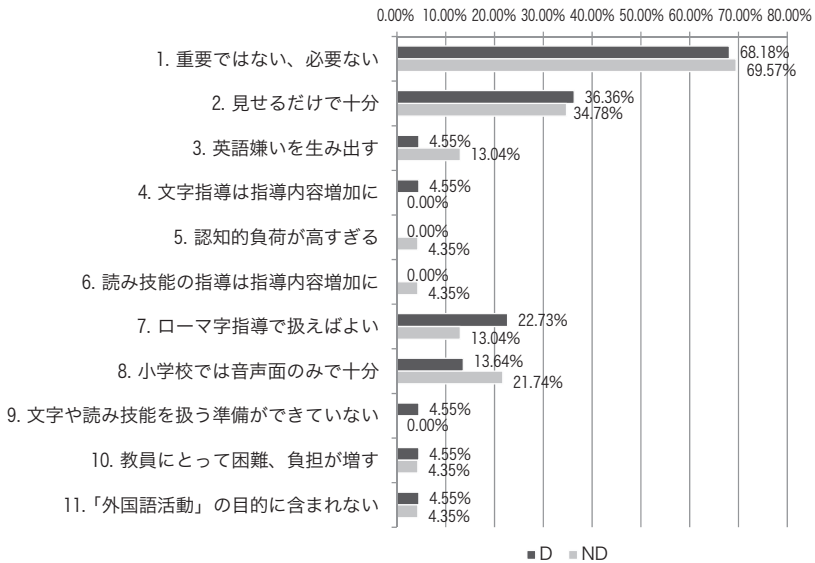


Figure 8: 「指導すべきではない」と考える理由

3.3.6. Q4：小学校英語教育における初期読み技能の導入に対する教員意識

Q4はQ3の「文字の扱い」をさらに発展させ、「小学校英語教育に初期の読み技能を導入すべきかどうか」を問う自由記述式項目であった。Figure 9は回答を「肯定的」と「否定的」なものに大別し、「分からない」、「無関係な回答」、「無回答」などとともにまとめた結果である。これらの教員の意識に学校タイプの有意な影響は見られず、D、NDの教員いずれも類似した意識傾向をもつことが分かった。概して半数以上の教員が小学校への初期読み技能の導入に「否定的」態度を示したが、同時にDでは全体の4分の1、NDでの3分の1の教員が「外国語活

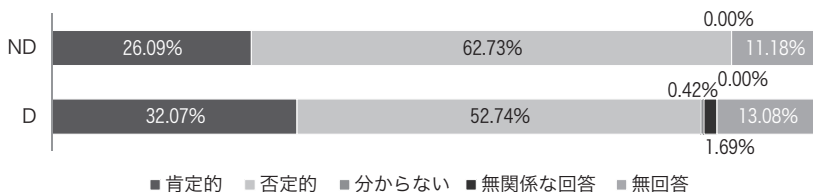


Figure 9: 小学校英語教育に初期読み技能導入に対する意識

動」の目標に含まれない「読み技能」を扱うことに対して、明確に「肯定的」な見解を表していた。

Figure 10とFigure 11は、教員の回答中の初期読み技能導入に対して「肯定的」、あるいは「否定的」な理由や条件をコード化し、それらの分布をまとめたものである。肯定的態度の理由の分布には学校タイプの影響が見られた ($\chi^2 = 25.69, df = 13, p < .05$)。Dの教員がNDより有意に多く記述した理由は9〔文字を手がかりにする児童がいる〕($t(116) = 2.96, p < .01$)と10〔文字は発音の手がかりになる〕($t(116) = 2.68, p < .01$)であり、一方NDの教員は理由よりも条件に近い12〔文字の読みは指導すべき〕($t(116) = 2.05, p < .05$)という点を挙げていた。Dの教員の20%以上が記述した内容には9と10に加えて2〔児童の発達段階に合う〕、6〔児童が関心をもつ〕、13〔「読み」技能

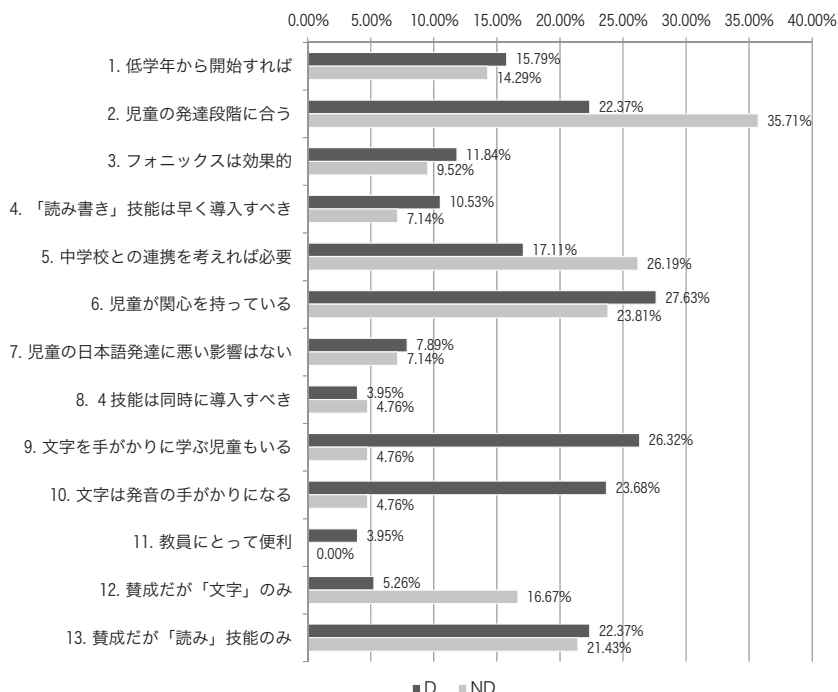


Figure 10: 初期読み技能導入に肯定的な理由・条件

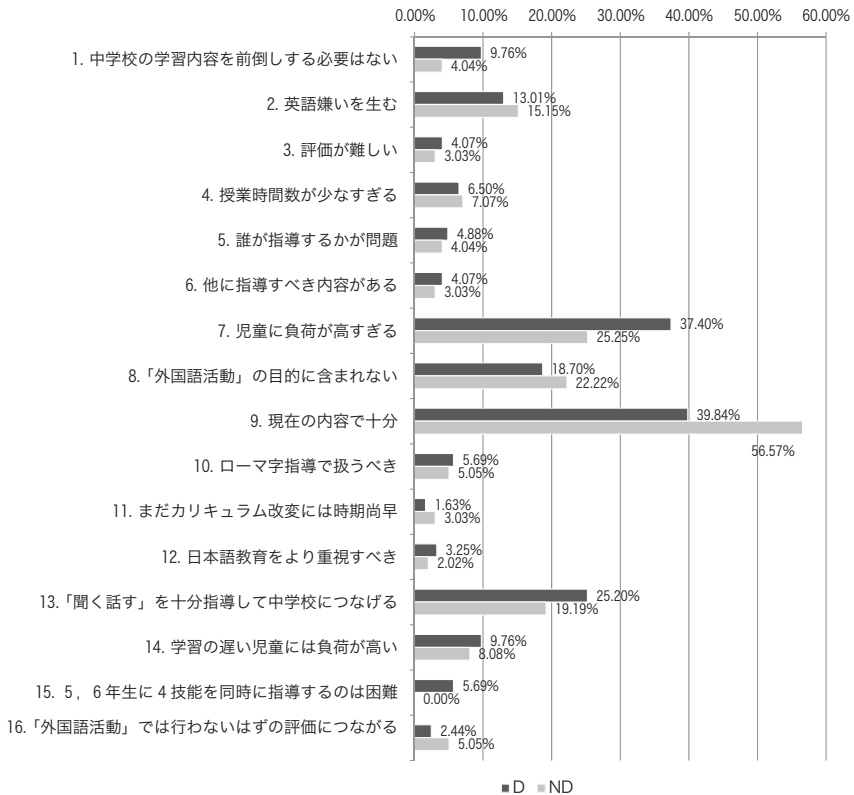


Figure 11: 初期読み技能導入に否定的な理由

のみならば〕があり、また ND の教員の 20% 以上が記述した内容は 12 の他に 2、5〔中学校との連携のため〕、6、13 であり、2、5、12 については D よりも 10% 以上高い割合であった。これらのことから、D の教員の信念には、9 や 10 のように実際の指導や授業観察を通して得られた知識や経験に基づくものが ND よりも多く含まれることが分かる。さらに D、ND の 20% 以上が、「書く」技能は導入せず、「読み」技能のみに限定して導入することを回答中で強調していた。

一方、初期読み技能導入に対する否定的態度の理由の分布には、肯定的態度の理由とは異なり、学校タイプによる影響は見受けられなかった。これは小学

校英語教育において「文字を指導すべきではない」と答えた教員の理由分布と同じである。すなわち、文字や読み技能の導入に反対する意見については、DとNDの教員間に違いがないことが分かる。これを裏付ける結果として、初期読み技能導入に反対する理由として挙げられた理由のうち、割合の高い順に9〔現在の内容で十分〕、7〔児童の負荷が高すぎる〕、13〔中学校との連携〕、8〔「外国語活動」の目的に合わない〕、2〔英語嫌いを生む〕であるが、これらの観点はすべて「文字の扱い」に反対する意見として挙げられた内容と重複するものであった。

教員の記述の中で特徴的であったのは、概してNDの教員の多くが「文字の名前読み」、「文字の音読み」、「単語レベルの発音」、また「文の読み」のいずれでも指しうるような「英語の文字の読み」、という曖昧な表現を多用する傾向があったことである。逆にDの教員は文字の「名前」と「音」、単語と文レベルの読みなどを区別した表現を使うことが多かった。これはDの教員が研修などを通して、初期リテラシー技能に関わる専門知識をより多くもつためとも考えられる。

さらにこの項目では、「中学校との連携」という観点が、「読み技能」の導入に対する「肯定的」、「否定的」いずれの信念にも含まれていた。すなわち教員の回答の中に、中学校英語教育とのスムーズな連携を目指して「小学校において初期の読み技能を導入しておくべきだ」という肯定的記述と、中学校で読み書き技能が導入されるため「小学校では聞く話す技能をしっかりと指導すればよい」という否定的記述の両方が見られ、特に否定的な態度の教員の多くが、「外国語活動」の目標に読み書きが含まれていないことについて言及していた。「現状でよい」という意見と同様に、学習指導要領が教員の授業実践に対する原則(principles)に強い影響を及ぼしていることが分かる。

4. 考 察

アンケート調査の結果から明らかになったのは以下の点である。まず調査課題1について、回答教員の半数以上が「アルファベット文字を扱う活動を実際の授業で行うことがある」と答え、また3割が単語の読みを含む活動も行って

いた。またほとんどの教員が学習指導要領に基づき児童を英語や外国の文化に親しませる活動（歌、ゲーム、文化的交流、コミュニケーション活動など）を扱っている一方、文字使用と密接に関わり知識の詰め込みにつながる活動（発音記号、スペリング、文法など）は授業で扱われない傾向が見られた。しかし、ほぼ全ての授業で行われているコミュニケーション活動に必要な「語句や表現などの導入」時には、多くの教員が「文字を扱う」と答えた。以上のことから、実際の小学校英語教育において、少なくとも文字が頻繁に児童に提示されていることが分かる。

また、教員の多くが重要と判断した活動（歌、ゲーム、文化、コミュニケーション、会話など）は、実際の授業において幅広く扱われている活動と一致した。また教員にとって指導が困難とされた活動は、そのために専門知識や技能を必要とするもの（発音、発音記号、文字。音対応、スペリング、文法など）であった。さらに、児童にとって負荷が高いと教員が考える活動は、教科としての英語教育における指導内容と重複し、知識や技能の詰め込みにつながるもの（発音、発音記号、文字・音対応、音読、スペリングの模写・記憶、文法など）であった。これらの観点の相関関係に基づく分析からは、ある活動の「児童にとっての重要度」に関する教員の信念が、「教師にとっての指導の困難度」や「子どもにとっての学習負荷」に関するものよりも、実際にその活動を授業で用いるかどうかという教員の原則に最も大きく影響を及ぼしていることが分かった。

次に、研究課題2に関して、文字の導入についてはD、NDとも約7割の教員の信念が肯定的であったが、初期読み技能の導入では3割程度にとどまった。重要なのは、これらの導入に肯定的であるDの教員の多くが、実際の英語教育指導実践を通して、「児童の中には文字を頼りに英語を学んでいる子どもがいる」、「児童は英語の読み技能を学習できる能力がある」といった文字の重要性や、児童の文字習得に対するレディネスに気付いていたことである。教師の初期読み発達に関する知識とその指導実践、さらに指導の成果との関係を明らかにした研究として McCutchen, Abbot, Green, Beretvas, Cox, Potter, Quiroga, & Gray (2002) がある。アメリカの幼稚園および小学1年生担当の教員を対象とし、

観察、指導、評価などの包括的手法を用いて調査した結果、(1)分野の専門知識をもつ実験群の教師の方が、統制群よりも初期読み技能の明示的な指導をより多く取り入れ、子どもたちの関心をより効果的に導いていた、(2)教師の分野知識は研修を通して深まり、教師たちはその増強された知識を用いて授業実践を変化させた、さらに(3)教師の知識と教室実践の変化が子どもたちの学習成果の顕著な向上につながったことが明らかになった。つまり、小学校での英語教育経験を積んだり、研修を通して児童の英語習得過程に関する知識を身に付けることにより、文字や初期読み技能に関する教員の信念は変化し得ると考えられる。一方、文字や初期読み技能の導入に否定的な見解の理由には、「文字は小学校段階で必要ない」、「文字や読み技能の習得は児童にとって困難である」という信念のみならず、「児童の学習内容を増やしてはならない」、「小学校段階で英語嫌いを生んではならない」といった懸念から生じた原則を反映したものも含まれていた。

最後に研究課題 3 の D と ND の比較から、文字や初期読み技能に関して、学習指導要領が意図するレベルを超えた扱い方や積極的導入を求める見解が D の教員の回答により頻繁に含まれていた。小学校における文字や書き言葉によるコミュニケーション導入の必要性については研究指定校の報告書などにも指摘されていることを考慮すると、小学校での英語教育の経験や研修の不足が、「話す」、「聞く」を超えた高次の技能の導入に対するより慎重な態度につながることが推察できる。また D の教員は、ND の教員よりも活動の指導の困難度を低く答える傾向があり、この点も小学校英語教育に関する教員研修の必要性を裏付ける。

5. 結 論

本論では、小学校英語教育における文字や初期読み技能の扱いの実際や教員意識を中心に論じた。これらは「外国語活動」が音声コミュニケーションを重視することから、これまであまり体系的な調査が行われてこなかった分野であり、その一端を垣間見ることができたことには意義がある。アンケートへの教員の回答の中には、国語科で扱う訓令式と英語のヘボン式の違いなど、今後文

字を積極的に扱っていく上で問題になると思われる点もいくつか記述されていた。「外国語活動」導入によって教員の指導経験が増すにつれ、文字や初期読み技能に対する教員意識が変化する可能性があることを考えると、同内容のアンケート調査を再度行って、結果を比較考察することが今後の課題として挙げられる。

引用文献

- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36, 81–109.
- Breen, M. P., Hird, B., Milton, M., Oliver, R., & Thwaite, A. (2001). Making sense of language teaching: Teachers' principles and classroom practice. *Applied Linguistics*, 22, 4, 470–501.
- Ernest, P. (1989). The knowledge, beliefs and attitudes of the mathematics teacher: A model. *Journal of Education for Teaching*, 15, 1, 13–33.
- McCutchen, D., Abbott, R. D., Green, L. B., Beretvas, S. N., Cox, S., Potter, N. S., Quiroga, T., Gray, A. L. (2002). Beginning literacy: Links among teacher knowledge, teacher practice, and student learning. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 1, 69–86.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317–328.
- Pajares, M. K. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 3, 307–332.
- Richards, J. C. (1998). What's the use of lesson plans? In J. C. Richards (Ed.), *Beyond Training: Perspectives on Language Teacher Education* (pp. 103–121). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Teachers' beliefs and principles about the introduction of letters and early reading into Japanese elementary school English education

Chika IKEDA

This paper reports on the findings from the questionnaire survey which aimed to (1) investigate the current practice of letter and early reading instruction in Japanese elementary schools, and (2) to elicit the teachers' beliefs and principles about the introduction of letters and early reading into 'Foreign Language Activity.' The participants were 237 teachers from the elementary schools which had been designated for English teaching research and 161 teachers from the schools that had never been designated for research.

The results show that more than half of the teachers use the letter-related activities in their English classes, and approximately 30% of them even use word reading activities. Moreover, whereas the activities which help children become familiar with English and foreign cultures according to the objective of *the Course of Study* for 'Foreign Language Activity' are most widely used in the current English classes, letters are presented to the children when these activities were introduced. Furthermore, it was demonstrated that the teachers' beliefs about the importance of an activity for children had the biggest influence on whether the activity was actually conducted in their classrooms. Teachers also tended to consider the activities that require them to have special knowledge or skills to teach more difficult, and seemed more likely to avoid the activities that could lead to producing children who come to dislike English at the elementary school level.

With regard to the instruction of literacy-related skills in 'Foreign Language Activity,' about 70% of the teachers had positive reactions to the letter use, while about the same percentage of teachers were negative about the introduction of early English reading. What needs to be emphasised is that more teachers from the designated schools expressed more positive attitudes. It was argued that the significance and necessity of introducing letters in view of early reading instruction would be recognised as teachers have more experience in teaching 'Foreign Language Activity.'